

Міністерство освіти і науки України  
Державний заклад  
„Луганський національний університет  
імені Тараса Шевченка”

**В. В. ЖЕЛАНОВА**

**КОНТЕКСТНЕ НАВЧАННЯ  
МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ  
ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ:  
ТЕОРІЯ І ТЕХНОЛОГІЯ**

*Монографія*

Луганськ  
ДЗ „ЛНУ імені Тараса Шевченка”  
2013

**УДК 378.011.3 – 051**  
**ББК 74.489.83**  
**Ж50**

**Рецензенти:**

- Бех І. Д.** – доктор психологічних наук, професор, дійсний член НАПН України, директор Інституту проблем виховання НАПН України, заслужений діяч науки і техніки України.
- Хомич Л. О.** – доктор педагогічних наук, професор, заступник директора з науково-експериментальної роботи Інституту педагогічної освіти й освіти дорослих НАПН України.
- Яшук І. П.** – доктор педагогічних наук, професор, декан факультету початкової освіти та філології Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії.

**Желанова В. В.**

**Ж50** Контекстне навчання майбутнього вчителя початкових класів: теорія та технологія : монографія / Вікторія В'ячеславівна Желанова ; Держ. закл. „Луган. нац. ун-т імені Тараса Шевченка”. – Луганськ : Вид-во „ЛНУ імені Тараса Шевченка”, 2013. – 505 с.

**ISBN 978-966-617-340-2**

У монографії представлено теорію й технологію контекстного навчання майбутнього вчителя початкових класів як відносно новий напрям наукових досліджень та освітньої практики в Україні. У форматі реалізації принципу поліпарадигмальності, поліпідхідності та міждисциплінарного трактування феномену „контекст” обґрунтовано теоретико-методологічні засади дослідження, стрижнем яких є рефлексивна парадигма освіти й рефлексивно-контекстний підхід. З огляду на ці методологічні позиції досліджено феноменологічні особливості контекстного навчання майбутнього вчителя початкових класів. Запропонована технологія контекстного навчання спрямована на формування рефлексивних конструктів майбутнього фахівця.

Видання буде корисним для вчителів початкових класів, науковців, викладачів, аспірантів, студентів, магістрів вищих педагогічних навчальних закладів, педагогічних працівників.

**УДК 378.011.3 – 051**  
**ББК 74.489.83**

*Рекомендовано до друку Вченою радою  
Луганського національного університету імені Тараса Шевченка  
(протокол № 10 від 31 травня 2013 року)*

**ISBN**

© Желанова В. В., 2013  
© ДЗ „ЛНУ імені Тараса Шевченка”, 2013

## ЗМІСТ

### ПЕРЕДМОВА.....

#### **РОЗДІЛ 1. Аналіз стану розробленості проблеми контекстного навчання та фахової підготовки майбутнього вчителя початкових класів у ВНЗ**

1.1. Теорія та технологія контекстного навчання як предмет психолого-педагогічних досліджень.....

1.2. Сутнісні ознаки контекстного навчання як освітньої системи

1.3. Підготовка майбутніх учителів початкових класів у системі вищої освіти в Україні: напрями та тенденції

##### **Висновки до розділу 1**

#### **РОЗДІЛ 2. Теоретико-методологічні засади контекстного навчання майбутнього вчителя початкових класів**

2.1. Парадигмальні засади контекстного навчання майбутнього вчителя початкових класів.....

2.2. Логіко-семантичний і психолого-педагогічний аналіз поняття „контекст”

2.3. Терміносистема контекстного навчання майбутнього вчителя початкових класів

##### **Висновки до розділу 2**

#### **РОЗДІЛ 3. Дослідження рефлексивних конструктів як результативно-цільової основи контекстного навчання майбутнього вчителя початкових класів**

3.1. Феномен педагогічної рефлексії та рефлексивна компетентність майбутнього вчителя початкових класів

3.2. Рефлексивно детерміновані конструкти майбутнього вчителя початкових класів

3.3. Модель сукупності рефлексивних конструктів майбутнього вчителя початкових класів.

##### **Висновки до розділу 3**

#### **РОЗДІЛ 4. Технологія контекстного навчання майбутнього вчителя початкових класів**

4.1. Концептуальне обґрунтування технології

контекстного навчання майбутнього вчителя початкових класів

4.2. Змістовно-процесуальний складник технології контекстного навчання майбутнього вчителя початкових класів

4.3. Рефлексивно-контекстне освітнє середовище як умова реалізації технології контекстного навчання майбутнього вчителя початкових класів

#### **Висновки до розділу 4**

### **ПІСЛЯМОВА**

### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

### **ДОДАТКИ**

## ПЕРЕДМОВА

У контексті сучасного процесу модернізації вищої освіти в Україні в напрямі її гуманізації та орієнтації на „особистісний вимір” усе більшої ваги набувають практико зорієнтовані системи освіти, що дозволяють організувати навчальний процес у ВНЗ з урахуванням специфіки майбутньої професії. Найбільш продуктивним у цьому плані є *контекстне навчання*, оскільки саме воно пов'язане з подоланням низки суперечностей, що існують у традиційній вищій освіті й призводять до таких недоліків, як відсутність професійної мотивації, формальність знань, нездатність їхнього використання в практичній діяльності, тривала адаптація молодих фахівців до професійної діяльності тощо.

Провідна проблема контекстного навчання полягає в розв'язанні питання, *як перейти від навчання до праці*, маючи справу не з професійними реаліями, а з їхніми інформаційними, знаковими моделями й формами навчальної діяльності, тобто як перетворити знання з предмета навчальної діяльності на засіб регуляції професійної діяльності. Отже, у межах контекстного навчання розв'язується протиріччя між змістом, формами, умовами пізнавальної діяльності студентів та їхньою майбутньою професією.

Дослідження проблеми контекстного навчання – порівняно *новий напрям* наукових розвідок у педагогічній теорії та практиці, який нещодавно почав розвиватися в Україні, на відміну від Росії, де цю проблему вивчають близько 30 років у науково-педагогічній школі А. Вербицького.

Аналіз стану розробленості зазначеної проблеми дозволив виокремити *провідні наукові напрями* її дослідження:

- *концептуальні засади й сутність контекстного навчання* (А. Вербицький);
- *поняттєво-категоріальний і термінологічний апарат контекстного навчання* (А. Вербицький, В. Калашников);
- *психологічні засади контекстного навчання* (Н. Бакшаєва, Ю. Верхова, Н. Жукова, Л. Нугуманова, В. Кругликов);

- *реалізація різних наукових підходів у системі контекстного навчання, а саме: компетентнісного (А. Вербицький, О. Єрмакова, О. Ларіонова); діяльнісного (Н. Пророк, І. Тиханкіна); інтегративного (О. Ларіонова, В. Тенішева); індивідуального (Н. Смирнова); модульно-контекстного (Л. Костельна, С. Литвинчук); домінантно-контекстного (О. Касатиков); проектно-контекстного (О. Мачехіна); середовищного (О. Щербакова); ситуаційно-контекстного (М. Ільязова); справожиттєвого (О. Ткаченко);*

- *дослідження контекстного навчання як освітньої технології (А. Вербицький, М. Левківський, С. Чорниціна);*

- *провідні організаційні форми контекстного навчання (О. Андрєєва, Н. Борисова, А. Вербицький, К. Гамбург, О. Ларіонова, Л. Нестєрова, С. Сараєва);*

- *педагогічні умови проектування навчальних комп'ютерних комплексів контекстного навчання (О. Чурбанова);*

- *система навчальної взаємодії та спілкування студентів у контекстному навчанні (Т. Лененко);*

- *реалізація контекстного підходу в галузі іншомовної освіти (О. Григоренко, Ю. Маслова, О. Самсонова, О. Трунова, Н. Хом'якова, С. Яцишина); у системі фахової підготовки майбутніх учителів математики, фізики (О. Іваницький, О. Ларіонова, М. Макаренко); у процесі підготовки студентів-філологів (С. Чорниціна); у системі професійної підготовки вчителя музики (Л. Жигалова); у процесі підготовки студентів інституту фізичної культури (О. Антоновський, А. Нікітін); у професійній підготовці менеджерів освіти (Т. Ванцова); у системі підвищення кваліфікації та освіти дорослих (Н. Борисова, Н. Сахарова);*

- *виховний потенціал контекстного навчання (Л. Бурдейна, А. Вербицький);*

- *реалізація теорії контекстного навчання в непедагогічних професійних галузях, а саме: у процесі фахової підготовки майбутніх соціологів (І. Марчук); курсантів вищого авіаційного училища (Т. Сафонова); фахівців з економіки (Г. Карпюжнікова, О. Попова, Л. Сергєєва); майбутніх правознавців (Г. Барська, І. Жукова, О. Мамонова, Л. Пустовар).*

Отже, у вітчизняній педагогіці проблема контекстного навчання є на сьогодні малодослідженою й тільки починає

розроблятися у форматі наукових статей у періодичних виданнях, а також аспектно в кількох дисертаційних працях. При цьому питання щодо впровадження зазначеної системи навчання в процес професійної освіти майбутнього вчителя початкових класів залишається поза увагою науковців. Хоча загалом проблема підготовки фахівців початкової освіти у вітчизняній науці є глибоко розкритою й ретельне її вивчення дало підстави виокремити певні напрями дослідження зазначеного феномену, а саме:

- *історіографічні дослідження процесу становлення та розвитку професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи у ВНЗ* (К. Авраменко, Л. Коваль);

- *обґрунтування теоретико-методологічних і загальнопедагогічних засад фахової підготовки майбутнього вчителя початкових класів* (І. Богданова, В. Бондар, Н. Гавриш, В. Гриньова, В. Євдокимов, О. Кучерявий, Д. Пашенко, О. Пехота, О. Савченко, І. Смолюк, А. Старева, Г. Троцько, М. Чобітько, І. Шапошнікова та ін.);

- *дослідження певних напрямів підготовки, що відповідні провідним аспектам професійної діяльності майбутнього фахівця початкової освіти* (О. Баранова, І. Казанджи, Н. Котух, Л. Крамаренко, О. Маляренко, С. Мартиненко, В. Матіяш, О. Мельник, О. Мірошніченко, М. Овчинникова, Н. Павленко, О. Пирожкова, С. Ратовська, С. Танана, Л. Тимчук, Є. Улятовська, Л. Філатова, О. Філіпп'єва, Н. Черв'якова, Т. Шанскова, О. Шиман, О. Шквир та ін.);

- *обґрунтування моделей підготовки вчителів початкових класів* (О. Кіліченко, О. Отич, С. Паршук, М. Прокоф'єва, О. Савченко, Л. Хомич);

- *аналіз проблеми формування різних напрямів готовності майбутнього вчителя до професійної діяльності* (Л. Бекірова, Т. Бельчева, А. Бистрюкова, О. Демченко, Л. Коржова, Р. Моцик, Д. Пашенко, В. Фадєєв, Ю. Шаповал);

- *дослідження процесу формування професійно значущих якостей майбутнього вчителя початкових класів у період навчання у ВНЗ* (С. Гунько, В. Денисенко, В. Докучасва, С. Єрмакова, О. Кисла, Н. Кічук, А. Кудусова, О. Кучерявий,

М. Марусинець, Л. Онищук, О. Остряньська, В. Паскар, Р. Пріма, М. Федоренко, В. Чорноус, Т. Яблонська та ін.).

Аналітичний розгляд зазначених праць дозволив з'ясувати найбільш *істотні тенденції* професійної підготовки майбутнього вчителя початкових класів у ВНЗ, а саме: її *поліпарадигмальність* та *поліпідхідність*; *рефлексивну спрямованість*; *поширення практико зорієнтованих систем навчання*; *гуманізацію, фундаменталізацію, демократизацію, стандартизацію, інформатизацію професійної освіти майбутнього вчителя початкових класів*. Саме ці тенденції сучасної вищої освіти відбиваються й реалізуються у системі контекстного навчання. Проте проблема контекстного навчання майбутнього вчителя початкових класів не є предметом жодного цілісного дослідження. Отже, її вагомість і малодослідженість є очевидними. Тобто пропонується монографія набуває безперечної *актуальності* й необхідності.

Зміст монографії розкрито в чотирьох розділах, у яких поступово вирішуються поставлені завдання: від теоретико-методологічного обґрунтування проблеми до розробки технології контекстного навчання.

У першому розділі здійснено ретельний аналіз *стану розробленості* проблеми контекстного навчання як предмета психолого-педагогічних досліджень. На підставі ґрунтовного ретроспективного та зіставно-порівняльного аналізу досвіду вітчизняних науковців, а також ближнього зарубіжжя виокремлено *певні проблемні напрями* дослідження феномену контекстного навчання, *етапи* зазначеного процесу; з'ясовано *сутність* та *переваги контекстного навчання*; проаналізовано *певні напрями й тенденції фахової підготовки майбутнього вчителя початкових класів у ВНЗ* і доведено *доцільність упровадження* в цей процес системи контекстного навчання.

У другому розділі розкрито *теоретико-методологічні* аспекти дослідження, а саме: обґрунтовано *поліпарадигмальність та поліпідхідність* контекстного навчання майбутнього вчителя початкових класів; доведено, що його методологічною основою є *рефлексивна парадигма освіти* як цілісність, що інтегрує позитивні концепти когнітивної, особистісно зорієнтованої та смислової парадигми освіти, а також аксіологічного, акмеологічного, системного, діяльнісного, суб'єктного, контекстного, технологі-



чного, середовищного та задачного наукових підходів. У цьому розділі репрезентовано розроблений автором *рефлексивно-контекстний підхід*, що є синтезом рефлексивної парадигми освіти та ідей контекстного навчання й який пов'язаний з орієнтацію професійної підготовки майбутнього вчителя початкових класів на формування його рефлексивної компетентності, а також рефлексивно детермінованих конструктів у процесі послідовного моделювання предметного й соціального контексту професійної діяльності. У цьому підрозділі також подано міждисциплінарний аналіз поняття „контекст” та *терміносистема контекстного навчання майбутнього вчителя початкових класів*, що містить три підсистеми, а саме: терміни, що характеризують *теоретико-методологічні аспекти* контекстного навчання; терміни, що розкривають *сутність рефлексивних конструктів* майбутнього вчителя початкових класів; терміни, що відбивають *технологію* контекстного навчання.

Третій розділ присвячено розгляду *сукупності рефлексивних конструктів* як результативно-цільової основи технології контекстного навчання майбутнього вчителя початкових класів. Серед них виокремлено *самостійний рефлексивний конструкт*, яким є рефлексивна компетентність, а також *рефлексивно детерміновані конструкти*, якими є мотиваційна, смислова та суб'єктна сфери майбутнього фахівця; розкрито їхні сутнісні ознаки та структурні складники, що представляються у вигляді *структурно-компонентної моделі сукупності рефлексивних конструктів* майбутнього вчителя початкових класів, а також визначено критерії й показники їхньої сформованості. У цьому підрозділі також обґрунтовано поняття „*контекстна рефлексія*”, що введено нами у форматі реалізації ідей рефлексивно-контекстного наукового підходу. Зазначений феномен є синтезом рефлексивного мислення, рефлексивної діяльності та рефлексивної свідомості, спрямованих на самоаналіз, самоусвідомлення, переосмислення себе, своєї та спільної діяльності, а також погляду на себе „очима інших” відповідно предметного та соціального контексту майбутньої професійної діяльності в усій її багатоаспектності.

Четвертий розділ монографії представлено послідовним розглядом концептуальних засад, а також змістовно-

процесуальних складників технології контекстного навчання майбутнього вчителя початкових класів. Автор доводить, що зазначена технологія базується на реалізації методологічних принципів *поліпарадигмальності та поліпідхідності* при очевидному пріоритеті *рефлексивної парадигми*, а також *технологічного, задачного й середовищного наукових підходів*. Зміст технології контекстного навчання представлений *структурними* (по „вертикалі”) *складниками*, що відбивають цілісний досвід професійної діяльності вчителя початкових класів, і *динамічними* (по „горизонталі”) *складниками*, якими є процес трансформації мотивів, рефлексіогенезу, смислогенезу, суб’єктогенезу, що реалізуються в певних *організаційних формах контекстного навчання*, а саме: лекціях контекстного типу, контекстній діловій грі, педагогічних задачах рефлексивно-контекстної спрямованості. *Процесуальні аспекти* технології пов’язані з навчальною діяльністю академічного типу, квазіпрофесійною, навчально-професійною базовими формами діяльності студентів. У цьому розділі автор доводить, що провідною умовою реалізації технології контекстного навчання майбутнього вчителя початкових класів є *рефлексивно-контекстне освітнє середовище*.

Отже, логіка викладу та зміст монографії всебічно розкривають проблему контекстного навчання майбутнього вчителя початкових класів і на теоретичному, і на практичному рівнях.

## ПІСЛЯМОВА

Аналіз і узагальнення викладених у монографії результатів дослідження феномену контекстного навчання майбутнього вчителя початкових класів дозволяє зробити низку висновків теоретичного та практичного характеру.

1. Проблема контекстного навчання є однією з актуальних і досліджуваних у ближньому зарубіжжі й на разі починає розроблятися в Україні. Багатовекторність праць щодо зазначеної проблеми дає підставу вважати, що феномен контекстного навчання є складним, багатоаспектним та поліфункційним і розглядається в психолого-педагогічній науці як науковий підхід, освітня система, освітня технологія, інноваційна форма активного навчання, дидактична умова, умова виховання. При цьому ми поділяємо наукову думку, відповідно до якої контекстне навчання є освітньою системою.

2. Дослідження проблеми контекстного навчання відбувається в логіці „від загального – до конкретного”, тобто від цілісного обґрунтування концепції та технології контекстного навчання – до розробки різних їх аспектів і має певну етапність, а саме: 1) розробка концептуальних ідей контекстного навчання, його дослідження в межах упровадження активних форм навчання (1981 – 1991 рр.); 2) поглиблене дослідження певних аспектів та напрямів контекстного навчання (1992 – 1999 рр.); 3) дослідження проблеми контекстного навчання у зв'язку з процесом становлення нової освітньої парадигми, а також упровадження цієї системи навчання в різні освітні галузі (2000 – 2006 рр.); 4) початок дослідження контекстного навчання в Україні; дослідження контекстного навчання в межах особистісно зорієнтованого, компетентісного, ситуативно-контекстного, середовищного наукових підходів; систематизація його поняттєво-категоріального апарату; з'ясування потенціалу контекстного навчання щодо формування особистості майбутнього фахівця, а саме: педагогічної культури, конфліктологічної культури, суб'єктності особистості, її моральних якостей та ін. (2007 – 2013 рр.).

3. Контекстним є навчання, у якому мовою наук і за допомогою всієї системи форм, методів і засобів навчання, традиційних і нових, у навчальній діяльності студентів послідовно моделюється предметний і соціальний зміст їхньої майбутньої професійної дія-

льності. При цьому зазначена освітня система має істотні переваги, а саме: реальна „гуманізація освіти”; діяльнісна позиція студента; включення всього потенціалу активності студента; засвоєння змісту навчання в процесі аналізу та розв’язання студентами модельованих професійних ситуацій; поєднання індивідуальних і колективних форм роботи студентів; упровадження просторово-часового контексту „минуле – сучасне – майбутнє”. Отже, у процесі контекстного навчання розв’язується провідна суперечність сучасної вищої освіти, що полягає в невідповідності між вимогами, які висуває суспільство до професійної компетентності майбутнього фахівця, і станом його підготовки в освітній системі, провідним механізмом якої, на жаль, є передача й засвоєння минулого соціального досвіду.

4. Найбільш вагомими тенденціями дослідження проблеми підготовки майбутнього вчителя початкових класів у ВНЗ є її поліпарадигмальність та поліпідхідність; гуманізація освіти; рефлексивна спрямованість; поширення практико зорієнтованих систем навчання; інформатизація професійної освіти майбутнього вчителя початкових класів; стандартизація, демократизація, фундаменталізація освіти. За нашим переконанням, зазначені тенденції синтезуються саме в системі контекстного навчання майбутнього вчителя початкових класів.

5. Теоретико-методологічною основою контекстного навчання майбутнього вчителя початкових класів є рефлексивна парадигма освіти, що становить поліпарадигмальну цілісність, яка синтезує позитивні концепти когнітивної, особистісно зорієнтованої та смислової парадигм освіти. При цьому поліпарадигмальність співвідноситься з поліпідхідністю. У рефлексивній парадигмі інтегруються положення аксіологічного, акмеологічного, системного, діяльнісного, суб’єктного, контекстного, наукових підходів. Обґрунтований у дослідженні рефлексивно-контекстний підхід є синтезом ідей контекстного навчання та рефлексивної парадигми освіти й пов’язаний з орієнтацією професійної підготовки майбутнього вчителя початкових класів на формування його рефлексивної компетентності, а також рефлексивно детермінованих конструктів особистості майбутнього вчителя початкових класів у процесі послідовного моделювання предметного й соціального контексту професійної діяльності.

6. Базовими категоріями дослідження є „контекст” та „контекстне навчання майбутнього вчителя початкових класів”. Понят-

тя контекст має міждисциплінарні витоки й у межах контекстного навчання набуло психолого-педагогічного трактування, відповідно до якого воно визначається як система внутрішніх і зовнішніх умов життя та діяльності людини, яка в конкретній ситуації визначає смисл і значення цієї ситуації і загалом, і компонентів, що її наповнюють, тобто є смислоутворювальною категорією. Контекстне навчання майбутнього вчителя початкових класів є освітньою системою, у якій на підставі ідей поліпарадигмальності, поліпідхідності моделюється предметний та соціальний контекст їхньої майбутньої професійної діяльності, результативно-цільовою основою якої є формування сукупності рефлексивних конструктів.

7. Увесь поняттєво-категоріальний та термінологічний апарат дослідження впорядковано в терміносистему, що складається з трьох підсистем, а саме: термінів, що характеризують теоретико-методологічні аспекти контекстного навчання; термінів, що пов'язані з рефлексивною орієнтацією контекстного навчання; термінів, що характеризують технологічний аспект контекстного навчання.

8. Сукупність рефлексивних конструктів становить рефлексивна компетентність, а також рефлексивно детерміновані конструкти майбутнього вчителя початкових класів, якими є мотивація, смислова сфера та професійна суб'єктність. Ці феномени пов'язані з педагогічним трактуванням рефлексії, що є синтезом її філософського та психологічного розуміння. У дослідженні обґрунтовано поняття „контекстна рефлексія”, що введено у форматі реалізації ідей рефлексивно-контекстного наукового підходу. Це поняття є синтезом рефлексивного мислення, рефлексивної діяльності та рефлексивної свідомості, спрямованих на самоаналіз, самоусвідомлення, переосмислення себе, своєї та спільної діяльності, а також погляду на себе „очима інших” відповідно до предметного та соціального контексту майбутньої професійної діяльності в усій її багатоаспектності. Поняття „контекстна рефлексія” є близьким за значенням і функційним навантаженням до поняття „професійна рефлексія”, у нашому випадку „педагогічна рефлексія вчителя початкових класів”. Зазначений феномен ми визначаємо як вид діяльності, спрямований на аналіз й усвідомлення своїх особистісних якостей, на розуміння того, як він сприймається іншими людьми; на саморегуляцію та корегування власної діяльності та особистості учня, а також на розробку педагогічних технологій.

9. Рефлексивна компетентність майбутнього вчителя початкових класів є наскрізним, інтегрувальним складником, що об'єднує й пронизує всі компоненти професійної компетентності вчителя, тобто вона становить метапоняття, метаутворення, отже, є метакомпетентністю, що забезпечує адекватний розвиток усіх інших видів професійних компетентностей. Рефлексивна компетентність майбутнього вчителя початкових класів є інтегрованою характеристикою особистості, представленою сукупністю компонентів, адекватних рефлексивній діяльності, які реалізуються в ефективному здійсненні рефлексивних процесів і зумовлюють успішне оволодіння професійною діяльністю. Авторське розуміння структури рефлексивної компетентності майбутнього вчителя початкових класів ґрунтується на двох позиціях. Підставою першої є структурно-діяльнісна ознака. У цій площині структура рефлексивної компетентності майбутнього вчителя початкових класів представлена мотиваційно-ціннісним, когнітивним, операційно-діяльнісним компонентами. Основою другої позиції є виокремлення певних типів педагогічної рефлексії. Відповідно до цього підходу структура зазначеного феномену містить особистісну, інтелектуальну, кооперативну, комунікативну, контекстну рефлексії. Обґрунтована в дослідженні структура рефлексивної компетентності є синтезом зазначених наукових підходів. При цьому мотиваційно-ціннісний компонент є сукупністю мотивів, ціннісних ставлень, установки до рефлексивної діяльності, рефлексивної позиції, позитивної, відкритої Я-концепції. Когнітивний компонент представлений системою знань, що є основою самопізнання, самоусвідомлення, а також знаннями особистості молодшого школяра, взаємодії з учнем та дітьми між собою, тобто усвідомленням рефлексії як зворотного зв'язку. Операційно-діяльнісний компонент містить систему рефлексивно-аналітичних умінь, пов'язаних з самопізнанням і розумінням іншого, самооцінкою й оцінкою інших людей, самоінтерпретацією та інтерпретацією іншого, аналізом, проектуванням та корекцією педагогічних технологій і власної діяльності. Зазначені компоненти рефлексивної компетентності пов'язані з реалізацією особистісної, інтелектуальної, кооперативної, комунікативної, контекстної рефлексії, а також ретроспективної, ситуатив-

ної, перспективної. При цьому підхід до рефлексивної компетентності як до метакомпетентності дає підстави вважати її, з одного боку, самостійним особистісним конструктом, а з іншого – „наскрізною” якістю, що є підґрунтям формування рефлексивно детермінованих конструктів особистості майбутнього фахівця.

10. Детермінаційні макрофункції рефлексії реалізуються в рефлексивно насичених конструктах, а саме: мотивації, смисловій сфері та професійній суб'єктності. Мотиви, з одного боку, є складником рефлексивної компетентності, тобто спонукою рефлексивної діяльності, а з – іншого, компонентом „загального мотиваційного синдрому” в межах контекстного навчання майбутнього вчителя початкових класів, який також є рефлексивно насиченим. Головними „мотиваційними лініями” в мотиваційній сфері студентів у контекстному навчанні є соціальні, пізнавальні та професійні мотиви.

Очевидний також зв'язок рефлексії й смислів. Свідченням цього є поняття, які нещодавно з'явились у науковому обігу а саме, „смилова рефлексія”, „рефлексивно-смилова позиція”. Смисли майбутнього вчителя початкових класів є суб'єктивною значущістю об'єктів і явищ професійної діяльності, яка виражається в ціннісному ставленні до майбутньої професії, розумінні свого місця в ній, а також у реалізації певних мотивів, потреб. При цьому ґрунтовним є поняття смислової сфери особистості майбутнього фахівця як інтегрованого конструкту в єдності її структурно-функційних та динамічних аспектів. По „вертикалі” в смисловій сфері майбутнього вчителя початкових класів виокремлюються і ситуативні, і стійкі смислові утворення особистості, що є найбільш рефлексивними, а саме: смислова установка, смислова диспозиція та особистісні цінності й відбувається взаємодія між ними. По „горизонталі”, у „малій динаміці” смислова сфера майбутнього вчителя початкових класів пов'язана з механізмами смислоутворення, смислоусвідомлення, смислосудивництва в процесі контекстного навчання.

Безперечною є рефлексивна детермінованість суб'єктності особистості, оскільки рефлексія є її характеристикою, структурним складником, а також чинником розвитку. Професійна суб'єктність учителя початкових класів є інтегрованою професійно важливою якістю особистості, яка забезпечує цілеспрямовану й оптимальну реалізацію своїх психічних, особистісних ресурсів для розв'язання професійних та життєвих завдань, що проявляється в прагненні до

самовизначення, самодетермінації, саморегуляції та самовдосконалення в професійній діяльності. У структурі професійної суб'єктності вчителя початкових класів виокремлюються суб'єктна професійна позиція, педагогічна активність, суб'єктний досвід, здатність до рефлексії, антиципація, потяг до суб'єктного самоздійснення.

11. Педагогічна технологія контекстного навчання – це система функціонування всіх компонентів педагогічного процесу, а також алгоритмізована послідовність певних дій, спрямованих на відтворення в процесі фахової підготовки вчителя початкових класів професійно-особистісного й соціального контекстів майбутньої професійної діяльності. Концептуальною основою технології є реалізація методологічних принципів поліпарадигмальності та поліпідхідності при очевидному пріоритеті рефлексивної парадигми освіти, а також технологічного, задачного й середовищного наукових підходів. Процесуальний складник технології пов'язаний з навчальною діяльністю академічного типу, квазіпрофесійною, навчально-професійною базовими формами діяльності студентів. Змістовні аспекти технології ґрунтуються на організаційних формах контекстного навчання, якими є лекції контекстного типу, контекстна ділова гра, педагогічні задачі рефлексивно-контекстної спрямованості (структурний складник), а також на процесах трансформації пізнавальних мотивів у професійні, рефлексіогенезу, смислогенезу, суб'єктогенезу.

12. Представлені в монографії історико-педагогічні, теоретико-методологічні, психолого-педагогічні, практико-технологічні матеріали становлять теоретичне узагальнення, необхідну конкретизацію й продуктивну реалізацію теорії та технології контекстного навчання в системі підготовки майбутнього вчителя початкових класів у ВНЗ.

Аналізуючи власні здобутки, подані в монографії, а також загальний ступінь досягнення мети дослідження, вважаємо за необхідне окреслити орієнтовні напрями подальшої розробки проблеми. З огляду на те, що період навчання у вищому навчальному закладі є першим етапом професіоналізації особистості й ґрунтуючись на провідних положеннях акмеології та антропології щодо освіти дорослих, ми наполягаємо на доцільності впровадження положень теорії та технології контекстного навчання в процес післядипломної освіти вчителів початкових класів, а також у систему методичної роботи в початковій школі.



Міністерство освіти і науки України  
Державний заклад  
„Луганський національний університет  
імені Тараса Шевченка”

**В. В. ЖЕЛАНОВА**

**КОНТЕКСТНЕ НАВЧАННЯ  
МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ  
ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ:  
ТЕОРІЯ І ТЕХНОЛОГІЯ**

*Монографія*

Підписано до друку 00.00.00. Формат 60x84/16.  
Папір офсетний. Гарнітура Times New Roman.  
Ум.-друк. арк. 00,00. Друк *RISO*.  
Тираж 000 экз. Зам. 000.

Віддруковано з готового оригінал-макету в ТОВ «Елтон-2»,  
м. Луганськ, вул. Коцюбинського 2/2. Тел. (0642) 55-19-83, 71-86-19.

*Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи  
до Державного реєстру видавців, виготівників і розповсюджувачів  
видавничої продукції серія ДК № 878 від 29.03.2002 р.*